

RECHERCHES  
EN DIDACTIQUE  
DES LANGUES  
ET DES CULTURES

## Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

10-2 | 2013

Apprendre les langues autrement

---

### "Tout ce que nous faisons me paraissait virtuel"

Ou comment les conceptions de l'interaction verbale chez des tuteurs à distance influencent leur perception d'un dispositif de télécollaboration

Catherine Muller

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1571>

DOI : 10.4000/rdlc.1571

ISSN : 1958-5772

#### Éditeur

ACEDLE

#### Référence électronique

Catherine Muller, « "Tout ce que nous faisons me paraissait virtuel" », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-2 | 2013, mis en ligne le 07 juin 2013, consulté le 19 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1571> ; DOI : 10.4000/rdlc.1571

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# "Tout ce que nous faisons me paraissait virtuel"

Ou comment les conceptions de l'interaction verbale chez des tuteurs à distance influencent leur perception d'un dispositif de télécollaboration

Catherine Muller

---

## Introduction

- 1 Lorsque des projets innovants impliquant les Tice (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) sont mis en place, il est nécessaire d'étudier leur perception par les participants dans une perspective émique. C'est à travers de telles analyses que les leviers et les obstacles au changement didactique peuvent être mis en évidence. Notre article aborde le point de vue d'étudiants en master 2 professionnel à l'université Paris Descartes ayant participé à un dispositif de télécollaboration avec des apprenants de FLE (Français Langue Étrangère) de l'université baptiste de Hong Kong. Les apprentis tuteurs ont parfois manifesté au cours du projet une forme de réticence envers l'usage d'outils numériques, comme le montrent les bilans réflexifs et les carnets de bord qu'ils ont rédigés. Nous souhaiterions nous interroger ici sur la conception des interactions verbales chez les étudiants, laquelle est susceptible d'influencer leur perception du dispositif. Rappelons que l'interaction verbale désigne *"toute forme de discours produit collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs interactants"* (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 55). Ainsi définie, elle est susceptible de se produire aussi bien en contexte synchrone, c'est-à-dire en temps réel, qu'en mode asynchrone ou différé, sous forme orale ou sous forme écrite (Nissen, 2011 : 164). Or, pour certains tuteurs ayant participé au projet de télécollaboration franco-hongkongais, le recours à des outils numériques, la distance physique et le caractère différé des échanges sont autant d'éléments qui freinent l'apparition d'une communication authentique.
- 2 Nous replacerons tout d'abord le dispositif de télécollaboration mis en œuvre dans le contexte de la formation des enseignants de langue. Après avoir présenté la conception de l'interaction verbale par les tuteurs comme un enjeu fondamental pour comprendre

leur perception du dispositif, nous procéderons à une analyse des données en trois temps : (1) le recours à Internet perçu comme une forme de virtualité et d'irréalité, (2) la distance physique appréhendée comme une distance affective, (3) le caractère asynchrone des interactions conduisant certains tuteurs à nier la possibilité de communiquer.

## Dispositif de télécollaboration et formation des enseignants de langue

- 3 Le projet de télécollaboration entre l'université Paris Descartes et l'université baptiste de Hong Kong s'inscrit dans une volonté de sensibiliser les étudiants inscrits en master 2 professionnel aux usages des outils numériques pour l'enseignement-apprentissage des langues. Après avoir souligné l'utilité d'une formation des enseignants aux Tice, nous montrerons le rôle de tels dispositifs d'échanges entre apprenants et futurs enseignants de langue. Nous présenterons ensuite plus spécifiquement le projet franco-hongkongais.

### Une nécessaire formation des enseignants aux Tice

- 4 Il importe dans le cadre de la formation des enseignants d'encourager une prise de recul et une réflexivité sur ses propres pratiques. C'est également le cas pour l'usage des Tice, comme le souligne Baron :  
*[...] la vieille idée reçue selon laquelle les enseignants sauraient s'approprier pour ainsi dire naturellement les nouvelles technologies afin de mettre en œuvre des usages pédagogiques intéressants avec les élèves ne cesse de se révéler fausse (Baron, 2006 : 7).*
- 5 Il existe uniquement une minorité d'enseignants, toutes disciplines confondues, qui mettent en place des innovations pédagogiques<sup>1</sup> à partir d'outils numériques (Glikman, 2011 : 189). Les pratiques pédagogiques actuelles pourraient bien davantage avoir recours aux Tice (D'Halluin, 2006 : 51 ; Metzger, 2011 : 50).
- 6 Comment peut-on expliquer cet usage limité ? Les réticences des enseignants sont de différents ordres. Un premier obstacle réside dans les difficultés administratives et technologiques liées à l'usage des outils numériques (Thibert, 2011 : 24). Certains professeurs jugent leurs compétences insuffisantes pour mettre en place des projets impliquant les nouvelles technologies (Metzger, 2011 : 53). La dimension chronophage des outils numériques est également soulignée : le temps de préparation et d'investissement est jugé conséquent par les enseignants (Thibert, 2011 : 19). D'autres réserves se situent dans les représentations négatives associées aux Tice, qui serviraient à pallier les lacunes des formateurs (D'Halluin, 2006 : 51). Une approche traditionnelle de l'enseignement peut également freiner l'intégration des Tice (D'Halluin, 2006 : 52 ; Glikman, 2011 : 190).
- 7 C'est dans un tel contexte qu'il apparaît nécessaire d'accompagner les enseignants dans les pratiques innovantes associées aux Tice (Thibert, 2011 : 19). Des projets de télécollaboration peuvent également être introduits dans la formation des formateurs afin de les familiariser à des usages pédagogiques des outils numériques.

## Les projets de télécollaboration dans la formation des enseignants de langue

- 8 Si la section précédente portait sur les professeurs en général, nous nous focaliserons à partir de maintenant sur les enseignants de langue. Il est intéressant pour ces derniers de s'entraîner à l'enseignement en ligne dans le cadre de leur formation. C'est ainsi que le projet *Le français en (première) ligne* (Develotte, Mangenot & Zourou, 2005) met en relation de futurs enseignants de FLE, qui jouent le rôle de tuteurs à distance, et des apprenants. Un tel dispositif relève de la télécollaboration : les participants à l'échange communiquent grâce à des outils numériques en vue d'un projet commun. Les bénéfices pour les uns et les autres sont variés. L'expérience apporte aux apprenants une exposition à la langue cible, ainsi qu'un contact avec des locuteurs francophones, qu'ils soient natifs ou experts de la langue française. Parallèlement, ce dispositif permet aux apprentis tuteurs de se familiariser avec la communication en ligne, le maniement d'outils pédagogiques à distance et la conception de tâches, tout en construisant une "*réflexion autour des enjeux d'une formation en ligne*" (Develotte, 2011 : 135).
- 9 En raison de la proximité générationnelle des tuteurs et des apprenants, les projets de télécollaboration sont susceptibles de susciter des échanges authentiques entre tuteurs et apprenants. Dans les différents échanges qu'elle a analysés, Develotte (2011 : 139) souligne une augmentation de la confiance en soi, aussi bien de la part des apprenants que des tuteurs. Cependant, des réticences peuvent apparaître chez les tuteurs qui ne sont pas habitués à la communication en ligne. Mangenot (2011) met en évidence, à la suite d'O'Dowd & Ritter (2006), l'existence potentielle d'"échecs communicationnels" (Mangenot, 2011 : 14) dans de tels projets, qu'ils se manifestent par un manque de participation, une indifférence, des formes de tension ou d'évaluation négative. De tels phénomènes sont liés aux motivations et aux attentes des participants.

## Présentation du dispositif franco-hongkongais

- 10 À l'automne 2010, nous avons initié un dispositif de tutorat électronique (Muller, 2013) dans le cadre de l'enseignement "Tice et FLE" que nous assurons à l'université Paris Descartes. C'est grâce à la rubrique "Appui à l'enseignement du français" du site Internet de l'Agence Universitaire de la Francophonie que nous avons été mise en relation avec une enseignante de français à Hong Kong. Un projet de télécollaboration a alors été échaudé entre d'une part 25 tuteurs inscrits en master 2 professionnel de didactique à l'université Paris Descartes et d'autre part 13 apprenants inscrits en licence 2 d'études européennes, section française, à l'université baptiste de Hong Kong. Cet échange a été présenté aux étudiants comme une possibilité de mettre en situation le contenu du cours "Tice et FLE", qui dresse un panorama de l'utilisation des Tice pour l'enseignement-apprentissage du FLE et pose la question des implications didactiques de ces outils numériques.
- 11 Ce dispositif de télécollaboration s'appuie sur une approche par tâches et une pédagogie de projet. Il vise à la création d'un blog commun consacré à la vie étudiante en France et à Hong Kong. Les échanges ont eu lieu pendant 8 semaines à distance et en mode asynchrone sur le réseau social de l'université Paris Descartes. Douze groupes de tutorat ont été créés, regroupant deux tuteurs pour un apprenant, chaque groupe bénéficiant de

son espace propre. Cette proportion inhabituelle a permis une véritable personnalisation des tâches et du suivi.

- 12 Chaque semaine, les tuteurs, qui sont également auteurs des contenus pédagogiques, proposent à leur apprenant une activité de compréhension, à partir d'un site Internet sur un thème actualisé en France, par exemple le logement, les transports, les sorties. Cette tâche est accompagnée du témoignage, sous une forme plus personnelle, d'un des deux tuteurs sur ce même thème. Ce texte apporte de l'*input* pour la production écrite que l'apprenant doit rédiger pour la semaine suivante : un témoignage sur le même thème à Hong Kong. Les apprenants et les tuteurs publient ensuite leurs productions sur le blog.

## La conception des interactions verbales par les tuteurs : un enjeu pour comprendre la perception du dispositif

- 13 Nous avançons ici que l'enjeu central pour comprendre la perception du dispositif par les apprentis tuteurs réside dans leur approche des interactions verbales. Après avoir présenté notre problématique, nous indiquerons les méthodes de recueil et d'analyse des données.

### Problématique

- 14 Nous voudrions ici aborder la perception du dispositif par les étudiants en nous interrogeant sur leurs conceptions des interactions verbales. Ces représentations des tuteurs peuvent trouver leur origine aussi bien dans leur expérience d'apprentissage et d'enseignement des langues que dans les cours de didactique qu'ils ont suivis. Comme l'a montré Develotte (2008), des *"déstabilisations s'opèrent dans le passage d'apprenant présentiel à apprenant en ligne"* (Develotte, 2008 : 167). Ici, une double déstabilisation s'opère avec le passage d'étudiant en présence à tuteur en ligne. La plupart des étudiants disposent déjà d'une expérience d'enseignement et, dans le cadre de leur master, ils effectuent un stage sous forme de tutorat, mais ils n'ont pas d'expérience d'enseignement en ligne.
- 15 Les interactions en classe de langue (Cicurel, 2011) constituent des échanges synchrones en face-à-face. La communication prend appui aussi bien sur le verbal, que le para-verbal et le non-verbal. Tous ces repères sont susceptibles de disparaître dans le cadre de tutorats asynchrones à distance via Internet. Le dispositif de télécollaboration mis en œuvre repose en effet sur des interactions pédagogiques en ligne (Mangenot, 2011).
- 16 Le tutorat électronique modifie le rapport au temps et à l'espace. Certains suggèrent, comme le rapporte Genevois (2011), que les outils numériques entraînent une modification des *"trois unités du théâtre classique (les unités de temps, de lieu et d'action)"* (Genevois, 2011 : 109). Comme le précise Moiraud (2011), les Tice transforment la relation didactique traditionnelle, il ne s'agit plus d'*"un face à face pédagogique contraint dans l'espace classe et dans un temps défini"* (Moiraud, 2011 : 94), mais l'on tend *"vers une interaction effective spatio-temporelle entre les acteurs"* (ibid.).

## Recueil du corpus : les carnets de bord et les bilans réflexifs rédigés par les tuteurs

- 17 Nous avons mis en place un dispositif de recherche pour étudier la perception du projet par les tuteurs. L'examen des traces d'interactions sur le forum de chaque groupe ne permettant pas de procéder à une analyse approfondie des réactions des tuteurs, nous avons tiré parti de notre position d'enseignante pour recueillir des bilans et des carnets de bord rédigés par les tuteurs. Ces dossiers apportent un accès privilégié aux représentations des participants ; c'est la raison pour laquelle nous nous fonderons ici sur ce corpus. Il s'agit d'un exercice d'écriture réflexive (Bishop & Cadet, 2007) que les étudiants ont remis à la fin du dispositif et qui entrait en compte dans l'évaluation du cours. Initialement pensé comme un carnet de bord individuel à compléter chaque semaine, cet outil s'est transformé en bilan réflexif chez certains étudiants qui n'avaient pas commencé à temps sa rédaction.
- 18 Ce dossier a été présenté comme une réflexion sur l'expérience de tutorat en ligne. Nous avons fourni aux tuteurs un certain nombre de pistes de contenu. Les étudiants ont été invités à expliquer et à justifier leurs choix méthodologiques, mais également à analyser et à interpréter les échanges. Nous les avons encouragés à présenter leur propre perception du dispositif sous forme de réflexions personnelles et à réfléchir aux apports de cette expérience de tutorat dans le cadre de leur formation d'enseignant de FLE. C'est ainsi qu'une prise de recul a été conseillée. Les étudiants ont été amenés à réfléchir aux spécificités du dispositif à distance, du rôle de tuteur, de leur relation avec leur apprenant, de l'élaboration et du suivi des tâches. Ce faisant, ils ont pu confronter ce tutorat avec leurs autres expériences d'enseignement en comparant notamment le temps de préparation et de correction, ou encore l'adaptation à la distance. Nous avons également incité les tuteurs à expliciter leur organisation d'un point de vue pratique, en ce qui concerne l'utilisation de la plateforme, les difficultés rencontrées, le travail en binôme, le tutorat d'un seul apprenant et la structure des échanges. Ils pouvaient dans ce cadre exposer leur utilisation du réseau social de Paris Descartes : leur consultation du blog, leur lecture des billets.
- 19 D'une façon générale, les étudiants ont été invités à réfléchir à ce qui leur a manqué dans les échanges, à ce qui ne leur a pas convenu, mais également à ce qui leur a convenu et à ce que le projet leur a apporté. C'est ainsi qu'ils ont présenté les solutions trouvées parallèlement aux obstacles rencontrés. La réflexion porte aussi bien sur des questions didactiques (les supports, les compétences), que pédagogiques (la relation pédagogique) ou techniques (l'utilisation de la plateforme). Chaque dossier, de 3500 mots en moyenne, a été rédigé par un tuteur de façon individuelle, sans qu'une lecture par les autres étudiants ait été exigée.

## Méthode d'analyse des données

- 20 Nous nous situons dans une perspective émique visant à interpréter le point de vue des acteurs sur leur expérience. Il nous semble important de prendre en compte les interrogations des participants à l'échange. Comme le souligne Rinaudo (2011 : 17), analyser le discours que les enseignants et les apprenants tiennent au sujet des Tice permet de donner un sens aux pratiques.

- 21 Chacun des dossiers a fait l'objet d'un examen systématique. Nous y avons repéré des phénomènes saillants qui rendent compte de la conception des interactions verbales par les tuteurs et nous les avons analysés. Certaines manifestations récurrentes nous ont permis d'élaborer des collections de phénomènes, que nous avons regroupées et organisées. Nous analyserons dans les sections suivantes des occurrences représentatives des différentes tendances dégagées à partir du corpus. Le positionnement des tuteurs sera étudié à l'aide des catégories de l'analyse de l'énonciation et de la subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 1980).

## Présentation des résultats : trois équations à démont (r)er

- 22 Les collections de phénomènes nous ont permis de dégager trois caractéristiques apparaissant de façon récurrente dans les dossiers des tuteurs pour définir les modalités des échanges entre les tuteurs et les apprenants : il s'agit d'échanges (1) via Internet, (2) à distance, (3) en mode asynchrone. Les extraits retenus pour l'analyse mettent en évidence, ou, à l'inverse, remettent en cause, les équations suivantes :
- Internet = virtualité = irréalité ;
  - distance physique = distance affective ;
  - interactions asynchrones = absence d'interactions.
- 23 Ces trois thématiques seront développées et analysées dans cette partie.

### Internet = virtualité = irréalité ?

- 24 Un premier phénomène saillant qui ressort du corpus pourrait être reformulé de la manière suivante : Internet est virtuel et correspond à une irréalité. Si les tuteurs caractérisent les échanges comme étant "virtuels", nous verrons qu'ils font également état de phénomènes accentuant la réalité de l'expérience et soulignent l'existence bien réelle de leur apprenant.

### Des échanges virtuels

- 25 Internet est souvent appréhendé comme un espace virtuel et il est fréquent d'entendre que les outils numériques entraînent une confusion entre ce qui est de l'ordre du réel et ce qui relèverait du virtuel<sup>2</sup>. Cette réalité virtuelle serait "*en rupture avec l'espace "réel" de nos pratiques quotidiennes*" (Genevois, 2011 : 105)<sup>3</sup>. C'est ainsi que l'adjectif "virtuel", qui renvoie effectivement à un environnement numérique, est utilisé spontanément par les tuteurs comme un synonyme d'irréel :

**Carnet de bord Claire**<sup>4</sup>. Le manque d'échanges s'explique peut-être aussi par le fait que cette relation nous paraît **un peu virtuelle** dans la mesure où nous ne nous sommes jamais rencontrées.

**Carnet de bord Marion**. J'ai essayé de m'investir au maximum mais j'avais l'impression de travailler dans le vide. Je n'avais jamais autant eu besoin d'un contact avec notre étudiante. Tout ce que nous faisons me paraissait **virtuel**.

**Carnet de bord Anaïs**. Je n'ai pas l'impression de lui avoir apporté. Elle nous a pourtant assuré le contraire. Toutefois, je mets en doute la sincérité de ses

propos. En effet, selon moi, les **échanges virtuels** sont très propices à l'hypocrisie.

**Carnet de bord Marion.** En effet, il me semble que, dans le cadre d'un dispositif à distance, il est difficile, à la fois pour l'étudiant et pour les tuteurs, de se représenter **la réalité du cours**.

**Carnet de bord Flora.** Lors du deuxième cours, nous avons et pris contact pour la première fois avec "notre" étudiante. **Tout cela me paraissait bien abstrait.**

- 26 Dans l'extrait *"cette relation nous paraît un peu virtuelle dans la mesure où nous ne sommes jamais rencontrées"*, Claire a recours à l'adverbe *"un peu"* pour minimiser la portée de la virtualité. Certes, les échanges se déroulent dans le cyberspace, mais la relation ne concerne pas des personnes virtuelles. On retrouve la même structure : *"X paraît virtuel"* dans le corpus. Lorsque Marion écrit *"Tout ce que nous faisons me paraissait virtuel"*, elle implique que les interactions avec son apprenante n'ont pas de réalité concrète. L'adjectif *"virtuel"* se charge d'une connotation négative. Anaïs considère avec méfiance les *"échanges virtuels"*. L'adjectif *"virtuel"* renvoie ici aux échanges via Internet. Cependant, Anaïs associe ce caractère virtuel à l'hypocrisie : *"les échanges virtuels sont très propices à l'hypocrisie"*. On voit donc que la virtualité n'a pas bonne presse auprès des étudiants. La notion d'irréalité apparaît également dans le carnet de bord de Marion qui considère qu'*"il est difficile, à la fois pour l'étudiant et pour les tuteurs, de se représenter la réalité du cours"*. Cette idée d'irréalité peut venir du fait que le support numérique n'apporte pas un document tangible comme le fait la correspondance postale. La virtualité pour les tuteurs est donc synonyme d'irréalité ou d'abstraction. Flora utilise ainsi l'intensificateur *"bien"* avant l'adjectif *"abstrait"* pour caractériser la prise de contact avec son apprenante : *"Tout cela me paraissait bien abstrait"*.
- 27 C'est ainsi que les tuteurs s'interrogent sur le caractère concret, réel et véritable des échanges. La réalité est associée pour eux à une forme d'authenticité, alors que le caractère numérique des échanges renvoie à une certaine virtualité et donc artificialité. Cette conception est soulignée par Develotte : *"Il peut paraître paradoxal de passer par les technologies pour apporter plus d'authenticité dans la classe de langue"* (Develotte, 2011 : 133). Cependant, la télécollaboration vise précisément à *"créer une situation de communication authentique pour faciliter l'appropriation des langues-cultures visées"* (Mangenot, 2011 : 14).

### Phénomènes accentuant la réalité des échanges

- 28 Les tuteurs considèrent que certains phénomènes peuvent accentuer la *"réalité"* des échanges :

**Carnet de bord Claire.** Nous avons pu établir un premier contact avec Lily, notre correspondante, **ce qui rend le tutorat plus réel.**

**Carnet de bord Sabrina.** Aujourd'hui, Yann et moi avons reçu notre premier message de Larry. C'était vraiment une très grande source de motivation pour moi parce que **ça rend plus concret le rapport que l'on essaye d'instaurer avec lui.**

**Carnet de bord Inès.** Le fait qu'elle vienne faire sa 3e année à Paris et que nous pourrions la rencontrer **atténue l'impression d'artificialité de cette relation.**

- 29 La même structure se retrouve dans le carnet de bord de Claire et de Sabrina : *"ça rend plus concret le rapport que l'on essaye d'instaurer avec lui"*, *"ce qui rend le tutorat plus réel"*.



Pour Sabrina comme pour Claire, c'est à travers la correspondance ("*le premier message*", "*le premier contact*") que l'échange gagne en réalité. L'énoncé d'Inès "*Le fait qu'elle vienne faire sa 3<sup>e</sup> année à Paris et que nous pourrions la rencontrer atténue l'impression d'artificialité de cette relation*" implique que la tutrice considérait la relation comme artificielle. C'est ici la possibilité de rencontre qui modifie la perspective. Contrairement à Sabrina et à Claire, Inès ne considère pas que la relation est plus réelle. Sa perspective est inversée : la relation est moins artificielle.

### Des apprenants "réels"

- 30 Rinaudo (2011 : 23) souligne que l'informatique peut entraîner une confusion entre humain et non-humain. C'est ici le caractère réel des participants à l'échange qui est questionné. Malgré la plateforme virtuelle utilisée, certains tuteurs ne remettent pas en cause la réalité ontologique de leurs apprenants :

**Carnet de bord Flora.** Arrivée en classe, je fus surprise d'apprendre que j'allais être tutrice d'une **étudiante bien réelle et vivant** à Hong Kong.

**Carnet de bord Sabrina.** En repensant à toute cette expérience, je suis un peu déçue que cela prenne fin, car malgré le fait qu'il s'agissait d'un tutorat à distance, c'était quand même une relation avec une **véritable** personne.

**Carnet de bord Claire.** J'apprécie l'idée du tutorat, projet **concret** et professionnalisant, qui nous permet d'utiliser l'outil informatique dans un but pédagogique. De plus, la perspective de correspondre avec une **vraie** étudiante en FLE qui habite à l'autre bout du monde est enthousiasmante.

- 31 Flora insiste au début de son carnet de bord sur son étonnement quant au projet de télécollaboration : "*je fus surprise d'apprendre que j'allais être tutrice d'une étudiante bien réelle et vivant à Hong Kong*". Le cours "Tice et FLE" ne consiste pas à créer des tâches pour des apprenants virtuels, mais pour des étudiants "*bien réels*". L'existence réelle des apprenants, soulignée ici par l'intensificateur "*bien*", apparaît comme une source d'étonnement pour les tuteurs. Une réflexion similaire apparaît chez Sabrina à la fin de l'expérience : "*malgré le fait qu'il s'agissait d'un tutorat à distance, c'était quand même une relation avec une véritable personne*". Cet énoncé est particulièrement intéressant au niveau des implicites. L'usage de l'adverbe "*quand même*" indique le doute initial de Sabrina quant au caractère réel ou non de son apprenant. Ce doute est lié au dispositif à distance. C'est seulement à la fin de la télécollaboration que la tutrice prend conscience de l'existence véritable de son apprenant, non pas en tant qu'apprenant, mais en tant que personne, avec laquelle il est possible d'entretenir une relation. Claire insiste également au début du projet sur le caractère réel de l'étudiante : "*une vraie étudiante de FLE*". Elle souligne de même la dimension concrète du tutorat : "*projet concret et professionnalisant*". Malgré la dimension virtuelle inhérente à la télécollaboration, les étudiants ont ainsi apprécié son caractère concret, véritable et réel. C'est ensuite la question de la distance qui se pose aux tuteurs.

### Distance physique = distance affective ?

- 32 La deuxième caractéristique du projet concerne la distance physique entre les participants. C'est ainsi que nous pourrions reformuler l'équation souvent effectuée par les tuteurs : distance physique égale distance affective. La question de la socialisation est ici en jeu. S'il est admis que la classe traditionnelle, en apportant des contacts entre

apprenants et enseignants, participe "à l'apprentissage de la vie en société des élèves" (Pouzard, 2002 : 43), force est de constater que "les TICE donnent au contraire l'apparence de dispositifs s'opposant à la socialisation par contacts indispensables" (ibid.). Si certains tuteurs considèrent que le contact avec leur apprenant est impossible en raison de la distance, d'autres estiment qu'un contact peut s'établir. La distance physique, si elle entraîne pour certains une distance affective, n'empêche pas nécessairement une proximité affective.

### Un contact impossible ou un contact malgré la distance ?

- 33 Certains tuteurs soulignent ainsi l'impossibilité d'un contact avec les étudiants :

**Carnet de bord Sabrina.** Cependant, j'ai vraiment été déçue de voir que Larry ne nous avait pas répondu. En fait, il effectue bien tous les exercices qu'on lui donne, mais il ne répond pas aux échanges informels que nous essayons de mettre en place avec Yann. C'est assez déroutant de voir qu'en plus de la **contrainte spatiale**, il n'y a pas de **réel contact possible**.

**Carnet de bord Anaïs.** J'avoue que je vois l'interface numérique qui devrait nous lier comme une barrière, **trop de distance**. J'aime le **contact physique** avec les apprenants. J'aime tous les moments informels et les rires qui ont lieu lors d'un cours.

- 34 Sabrina exprime une réaction affective : "j'ai vraiment été déçue". Elle se plaint en ces termes : "C'est assez déroutant de voir qu'en plus de la contrainte spatiale, il n'y a pas de réel contact possible". La tutrice dresse un parallèle entre la distance physique, qu'elle nomme ici "la contrainte spatiale", et l'absence de contact, qui correspond en réalité à l'absence de réponse de son apprenant. D'une façon similaire, Anaïs indique un excès avec l'adverbe "trop" : "trop de distance". La distance implique pour la tutrice une absence de contact physique avec son apprenante et une absence de "tous les moments informels et les rires qui ont lieu lors d'un cours". Anaïs se positionne affectivement en faveur des cours en présence : "J'aime le contact", "J'aime tous les moments".

- 35 Cependant, d'autres tuteurs considèrent qu'un contact est possible malgré la distance :

**Carnet de bord Marion.** j'avais hâte de **prendre contact** avec notre étudiante.

**Carnet de bord Marion.** Dans l'ensemble, je reste très enthousiaste. J'apprend à me servir des Carnets 2 et je pense que c'est une chance pour nous de pouvoir **être en contact** avec une élève de Hong Kong.

**Bilan Emma.** La première **prise de contact** me semblait au début peu naturelle. Pourtant, très vite, le **contact** se crée, les échanges se mettent en place.

- 36 Marion insiste dans le début de son carnet de bord<sup>5</sup> sur la possibilité de "**prendre contact**", d'"**être en contact**" avec son apprenante. La prise de contact existe également selon Emma. Cependant, la tutrice la caractérise comme "**peu naturelle**". On retrouve cette idée d'artificialité abordée au point précédent. Emma souligne ensuite la création d'un contact : "**Pourtant, très vite, le contact se crée**". Cette remarque rend compte de l'évolution des représentations chez les tuteurs.

## Loin des yeux, loin du cœur

- 37 Une approche similaire à celle du contact apparaît pour la distance. Pour certains tuteurs, la distance physique implique une distance affective ; en d'autres termes, "loin des yeux, loin du cœur" :

**Carnet de bord Claire.** Ce **manque de proximité, spatiale et temporelle**, ne favorise pas une relation authentique et dynamique, avec une certaine dimension "**affective**". C'est peut-être d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons peu de contacts informels avec Lily et qu'elle ne nous pose aucune question.

**Carnet de bord Anaïs.** Même si nous avons essayé de favoriser les échanges informels au maximum, la magie de la relation "enseignant-apprenant" n'a pas eu lieu. La **distance, le manque de proximité physique** s'est extrapolée au psychique.

**Bilan Emma.** A travers la notion de "dispositif à distance", l'on pourrait avancer le fait que la **distance au sens propre pourrait contribuer à une distance au sens figuré**.

- 38 Les tuteurs sont en attente d'un rapport affectif avec leur apprenant. Et pour ressentir une proximité affective avec l'apprenant, ils ont besoin d'une proximité physique. C'est en termes de manque que la relation pédagogique est caractérisée par Claire : "*ce manque de proximité, spatiale et temporelle*". La tutrice analyse la distance comme un facteur limitant l'authenticité, la dynamique et le caractère affectif de la relation. C'est la distance qui explique pour Claire le manque d'échanges informels avec son apprenante. De la même manière, pour Anaïs, la distance physique a influencé la relation interpersonnelle : "*La distance, le manque de proximité physique s'est extrapolée au psychique*". La tutrice considère ainsi que "*la magie de la relation "enseignant-apprenant" n'a pas eu lieu*". C'est à nouveau en termes de manque que la distance est vécue : "*le manque de proximité physique*". Emma réfléchit à la notion de "dispositif à distance" et établit également un parallèle entre distance physique et distance affective : "*l'on pourrait avancer le fait que la distance au sens propre pourrait contribuer à une distance au sens figuré*".

## Distance physique, mais proximité affective

- 39 Certains tuteurs remettent cependant en cause cette équation entre distance physique et distance affective :

**Carnet de bord Marion.** Je pense que cette expérience de l'apprentissage à **distance** est magique car on peut travailler avec des étudiants qui vivent à l'autre bout du monde.

**Carnet de bord Emma.** Quelque part, chaque témoignage nous **rapproche** un peu d'elle, les échanges informels participent à la cohésion de notre groupe.

**Carnet de bord Yann.** Vu ses réponses informelles, je ne pense plus qu'il nous voit comme de simples professeurs, mais que l'on **peut être amis à distance** !

**Carnet de bord Yann.** Il s'est même assez ouvert, **comme si on était** amis et qu'on se connaissait bien, ce qui commence à être le cas avec tous les témoignages que l'on s'échange !

- 40 Si Anaïs considère que *"la magie de la relation "enseignant-apprenant" n'a pas eu lieu"*, Marion utilise l'adjectif *"magique"* pour caractériser l'apprentissage à distance. Emma évoque également une proximité affective : *"chaque témoignage nous rapproche un peu d'elle"*. Yann insiste quant à lui sur la possibilité d'une amitié entre lui et son apprenant. Larry et lui sont associés dans le pronom *"on"* : *"on peut être amis à distance"*, *"comme si on était amis"*. Yann termine chacun de ces énoncés par un point d'exclamation, ce qui témoigne de son enthousiasme. L'expression *"amis à distance"* implique que l'amitié n'est pas incompatible avec la distance. L'usage du verbe *"pouvoir"* et de l'adverbe *"comme si"* témoigne de la potentialité d'une amitié, qui est confirmée : *"ce qui commence à être le cas"*.

## Interactions asynchrones = absence d'interactions ?

- 41 La dernière caractéristique des échanges concerne leur caractère asynchrone. Les tuteurs réticents conçoivent les interactions comme un phénomène ne pouvant se dérouler qu'en face-à-face. C'est ainsi qu'ils nient la possibilité d'interagir avec leur apprenant à distance. Ce sont trois absences qui perturbent ces étudiants : celle de face-à-face, celle de visuel et celle d'oralité. D'autres tuteurs considèrent que des interactions sont bien présentes.

### L'absence de face-à-face

- 42 Le dispositif de télécollaboration analysé par Develotte (2011) repose sur des interactions synchrones entre apprenants et tuteurs, ce qui contribue à créer *"une situation de "vrais dialogues", plein de vie, de rires, d'humour et de questionnement sur les situations, les goûts, les intérêts des uns et des autres"* (Develotte, 2011 : 140). Ce n'est pas le cas de la télécollaboration franco-hongkongaise et c'est ainsi que Claire regrette l'absence de face-à-face dans les échanges :

**Carnet de bord Claire.** En face à face et en groupe, l'enseignement-apprentissage est plus **dynamique**. On peut répondre plus facilement aux questions des apprenants et ajuster notre explication à leur réaction, rebondir sur ce qu'ils disent et faire interagir le groupe. [...] Partager une séance d'apprentissage en présentiel avec les apprenants nous "oblige" à prendre le temps d'être ensemble, à communiquer et à apprendre à nous connaître. Et ce, malgré un emploi du temps chargé. En **face à face**, il est également plus facile d'encourager les apprenants à s'exprimer et d'obtenir un retour sur le travail proposé. Les questions que nous posons par mail restent souvent sans réponse.

- 43 Elle caractérise les interactions en face-à-face par leur dynamisme, ainsi que par la possibilité de communiquer et d'encourager les apprenants. Cela signifie que, par contraste, les échanges asynchrones manquent pour elle de dynamisme.

### L'absence de visuel

- 44 Le fait que les interactions se soient déroulées en mode asynchrone a conduit à l'absence de visuel, bien que les participants aient souvent échangé des photos :

**Carnet de bord Yann.** Même si j'avais hâte de travailler avec l'outil internet, j'avais **peur d'enseigner sans communication non-verbale** qui est pour moi importante, surtout en situation interculturelle.

**Bilan Sonia.** Je dois avouer que ce qui me manquait dans les échanges, c'était justement **le manque de contact visuel**, la vraie interaction entre professeur/élève ne pouvait pas avoir lieu et, en résultat, les échanges pouvaient être un peu trop formels.

**Carnet de bord Flora.** Anaïs et moi avons senti une sorte de démotivation au cours des échanges de la part de Joy, mais comment en être sûres sans pouvoir bénéficier de **la voix et du visage (reflet des sentiments)** de notre apprenante ?

- 45 Yann appréhende ainsi l'absence de communication non-verbale. Sonia regrette *"le manque de contact visuel"*. L'absence d'échanges visuels l'a conduite à nier la possibilité d'une *"vraie interaction entre professeur/élève"*. Le choix des termes "professeur" et "élève" révèle une conception traditionnelle de l'enseignement/apprentissage, qui semble en contradiction avec la place accordée à l'interaction. L'énoncé de Sonia implique qu'une interaction didactique passerait nécessairement par le visuel, faute de quoi il s'agirait d'une "fausse" interaction. Sonia estime que l'absence de visuel a entraîné des échanges *"un peu trop formels"*. Flora considère également qu'elle et Anaïs ne pouvaient appréhender avec justesse le degré de motivation de leur apprenante. Elle conçoit *"la voix et le visage"* comme le *"reflet des sentiments"* et le fait de ne pas y avoir accès comme une impossibilité d'interpréter les sentiments de son apprenante. Cet énoncé semble témoigner d'une certaine naïveté de la part de la tutrice qui établit une équivalence entre la voix, le visage et les sentiments, niant ainsi la possibilité de cacher précisément ses sentiments à travers la voix et le visage.

### L'absence d'oralité

- 46 C'est ensuite l'oralité qui a manqué à certains tuteurs. La question se pose à nouveau en termes de sentiments :

**Carnet de bord Anaïs.** Enfin, **les échanges restent écrits** et il manque toute la richesse des échanges oraux qui permettent d'exprimer toute la palette de sentiments (positifs ou négatifs) que l'on ressent lors d'un cours. Cette absence de **l'expression de l'affect** a pour conséquence des situations avec des quiproquos ou autre non-dits qui ont eux-mêmes pour conséquence d'empêcher la relation complice enseignant-apprenants.

- 47 Pour Anaïs, le recours uniquement à l'écrit a induit une pauvreté : *"il manque toute la richesse des échanges oraux qui permettent d'exprimer toute la palette de sentiments (positifs ou négatifs) que l'on ressent lors d'un cours"*. Anaïs oppose les cours en présence où l'affect peut être exprimé, où une complicité peut apparaître entre les apprenants et l'enseignant, à des cours à distance sans expression de l'affect ni complicité. Cette opposition, si elle est binaire, témoigne néanmoins d'un manque ressenti par la tutrice. Develotte & Mangenot (2010) reconnaissent que la communication synchrone par visioconférence contribue à la motivation des participants et permet de créer davantage une sensation de présence. Mais ils insistent sur la possibilité pour les tuteurs, même dans un dispositif asynchrone, de personnaliser les échanges et de *"tenter de créer une bonne ambiance socio-affective"* (Develotte & Mangenot, 2010 : 6). C'est précisément ce qu'a fait Anaïs.

### Des interactions bien présentes

- 48 Sonia propose une autre approche des interactions à distance :

**Bilan Sonia.** L'avantage essentiel de l'enseignement à distance, c'est **qu'il relie l'interactivité**, donc l'échange entre deux personnes mêmes très éloignées, et l'apprentissage. J'adhère tout à fait à ce type d'enseignement et **je suis convaincue que la distance qui me séparait de mon étudiante n'était pas une contrainte**. Justement, ce qui est **formidable** dans ce type d'enseignement, c'est le fait d'échanger avec les personnes qui vivent à l'autre bout du monde où il existe un décalage horaire, ce qui a fait que j'avais l'impression que Hong Kong était **plus proche**, cela ne m'empêchait pas d'avoir une relation enrichissante avec mon apprenante.

- 49 Elle considère au contraire qu'il existe une interactivité permettant de mettre en contact *"deux personnes mêmes très éloignées"*. Selon elle, les interactions sont donc bien présentes. La distance n'est pas appréhendée comme une contrainte. La tutrice a recours à l'adjectif *"formidable"* pour caractériser la possibilité d'échanger avec *"les personnes qui vivent à l'autre bout du monde"*. Les interactions avec son apprenante l'ont conduite à considérer Hong Kong comme *"plus proche"*. La distance a ainsi pu se réduire. La relation avec son apprenante est caractérisée par l'adjectif mélioratif *"enrichissante"*.

## Conclusion

- 50 Nous avons cherché à montrer ici la complexité et la diversité des positionnements des tuteurs. Certains apparaissent parfois comme enthousiastes et à d'autres fois comme plus réticents, ce qui témoigne de l'ambiguïté et des sentiments contradictoires que suscitent ces échanges. Il est ainsi difficile d'estimer précisément le nombre d'étudiants *"réticents"* dans la mesure où leur positionnement évolue au fil de la rédaction des dossiers. De telles prises de distance avec les représentations initiales sont fondamentales dans le cadre de la formation des enseignants.
- 51 La perception du dispositif de télécollaboration par les tuteurs est influencée par leurs conceptions de ce que devrait être un cours de langue, sur le modèle de l'enseignement en présence. L'analyse des carnets de bord et des bilans réflexifs a mis en évidence certaines représentations que les tuteurs associent aux interactions verbales et qui se révèlent parfois peu compatibles avec la communication didactique en ligne. Ces conceptions peuvent exclure la possibilité d'échanges médiés, distants et asynchrones.
- 52 Or, la télécollaboration vise précisément à créer du lien social, ainsi qu'un sentiment d'appartenance, ce qui conduit à diminuer la sensation d'isolement (Mangenot, 2011 : 10). Cependant, la situation analysée est ici spécifique dans la mesure où les apprenants comme les tuteurs bénéficient par ailleurs d'une socialisation à travers des cours en présence et ne souffrent nullement d'un sentiment d'abandon, comme c'est le cas de certains étudiants à distance. Il serait ainsi intéressant d'analyser les représentations des interactions verbales de tuteurs et d'apprenants dans d'autres contextes où l'enseignement se réalise exclusivement à distance.

## BIBLIOGRAPHIE

- ron, G.-L. (2006). "Avant-propos". In Baron, G.-L. & Bruillard, E. (dir.). *Technologies de communication et formation des enseignants - Vers de nouvelles modalités de professionnalisation ?* Lyon : INRP. pp. 7-13.
- Bishop, M.-F. & Cadet, L. (2007). "Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre ?". *Les Cahiers Théodile*, n° 7, pp. 7-32.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- D'Halluin, C. (2006). "Processus collaboratifs dans les formations hybrides d'enseignants". In Baron, G.-L. & Bruillard, E. (dir.). *Technologies de communication et formation des enseignants - Vers de nouvelles modalités de professionnalisation ?* Lyon : INRP. pp. 45-58.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Develotte, C. (2008). "Étude des représentations d'étudiants sur leur apprentissage en ligne". In Blanchet, P., Moore D. & Asselah Rahal, S. (dir.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines. pp. 167-179.
- Develotte, C. (2011). "Former les enseignants à rendre les langues plus vivantes grâce à Internet". In Poyet, F. & Develotte, C. (dir.). *L'éducation à l'heure du numérique - État des lieux, enjeux et perspectives*. Lyon : École Normale Supérieure de Lyon, INRP. pp. 133-144.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). "Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues". *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 3. pp. 345-359.
- Develotte, C., Mangenot, F. & Zourou, K. (2005). "Situating creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues". *ReCALL*, vol. 17 n° 2. pp. 229-244.
- Genevois, S. (2011). "Internet ou les nouvelles figures de la spatialité". In Poyet, F. & Develotte, C. (dir.). *L'éducation à l'heure du numérique - État des lieux, enjeux et perspectives*. Lyon : École Normale Supérieure de Lyon, INRP. pp. 105-129.
- Glikman, V. (2011). "Le numérique à l'école, et après ?". In Poyet, F. & Develotte, C. (dir.). *L'éducation à l'heure du numérique - État des lieux, enjeux et perspectives*. Lyon : École Normale Supérieure de Lyon, INRP. pp. 189-199.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). "La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan". *Langue française*, n° 117. pp. 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation - De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin, 2009.
- Lévy, P. (1995). *Qu'est-ce que le virtuel ?* Paris : La Découverte.
- Mangenot, F. (2011). "Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne". In Nissen, E., Poyet, F. & Soubrié, T. (dir.). *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble : Ellug, Université Stendhal. pp. 7-19.
- Metzger, J.-L. (2011). "Internet et pratiques professionnelles dans l'enseignement secondaire : quelles évolutions ?". In Poyet, F. & Develotte, C. (dir.). *L'éducation à l'heure du numérique - État des lieux, enjeux et perspectives*. Lyon : École Normale Supérieure de Lyon, INRP. pp. 49-70.

- Moiraud, J.-P. (2011). "Utilisation des espaces numériques dans les processus d'apprentissage, perturbation du temps et de l'espace". In Poyet, F. & Develotte, C. (dir.). *L'éducation à l'heure du numérique - État des lieux, enjeux et perspectives*. Lyon : École Normale Supérieure de Lyon, INRP. pp. 93-104.
- Muller, C. (2013). "Culturalisation des apprenants par les tuteurs dans des échanges interculturels en ligne". In Dervin, F. (dir.) *Le concept de culture - Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. Paris : L'Harmattan, pp. 95-119.
- Nissen, E. (2011). "Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : distinguer les interactions verbales à distance et en présentiel". In Nissen, E., Poyet, F. & Soubrié, T. (dir.). *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble: Ellug, Université Stendhal. pp. 147-166.
- O'Dowd, R. & Ritter, M. (2006). "Understanding and Working with "Failed Communication" in Telecollaborative Exchanges". *CALICO Journal*, vol. 23, n° 3. pp. 623-642.
- Pouzard, G. (2002). "Paradoxes d'un système". In Baron, G.-L. & Bruillard, E. (dir.). *Les technologies en éducation - Perspectives de recherche et questions vives*. Paris : INRP. pp. 41-45.
- Rinaudo, J.-L. (2011). *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- Thibert, R. (2011). "Internet, de l'équipement aux usages pédagogiques : contexte international et situation française". In Poyet, F. & Develotte, C. (dir.). *L'éducation à l'heure du numérique - État des lieux, enjeux et perspectives*. Lyon : École Normale Supérieure de Lyon, INRP. pp. 11-27.

## NOTES

1. Il convient également de rappeler, à l'instar de Metzger (2011 : 55) ou de Rinaudo (2011 : 16-17), que l'usage des Tice n'entraîne pas nécessairement une transformation des pratiques pédagogiques.
2. Un glissement s'opère ici entre "virtuel" dans le sens de ce qui est produit par un programme informatique et "virtuel" dans un sens métaphorique et figuré, qui renvoie à quelque chose de fictif et d'inexistant. Lévy (1995) pointe cette "opposition facile et trompeuse entre réel et virtuel" (1995 : 13). L'adjectif "virtuel" ne signifie pas pour lui "faux", "illusoire", ou "imaginaire" (Lévy, 1995 : 10). À la suite de Deleuze (1968), il convient de considérer les couples "virtuel/actuel" et "potentiel/réel".
3. Cependant, Genevois (2011 : 107) souligne que cette virtualité de l'espace n'est pas systématique et qu'il est possible grâce à Internet de "*fabriquer de l'espace social, en permettant par exemple de maintenir des relations fortes à distance ou de créer de nouveaux réseaux sociaux*" (2011 : 107).
4. Les prénoms des tuteurs et des apprenants ont été modifiés lorsqu'ils apparaissent. Nous avons par ailleurs conservé le texte tel quel sans le corriger. Des caractères gras ont été ajoutés dans le corpus pour mettre en évidence certains phénomènes.
5. Ce n'est qu'à la septième semaine, à la suite d'un malentendu avec son apprenante, que Marion insistera sur l'aspect virtuel de la relation.



## RÉSUMÉS

Notre réflexion porte sur la perception d'un dispositif de télécollaboration par des étudiants en didactique jouant le rôle de tuteurs en ligne pour des apprenants de français à Hong Kong. Après avoir inscrit le projet de télécollaboration dans le contexte de la formation des enseignants de langue, nous montrons comment la conception des interactions verbales chez les tuteurs peut entrer en contradiction avec la communication en ligne dans le cadre du projet. Notre analyse prend appui sur les écrits réflexifs rédigés par les tuteurs. Trois enjeux principaux apparaissent : le numérique est associé à une forme de virtualité et d'irréalité, la distance physique à une distance affective, les interactions asynchrones à une absence d'interactions.

This article deals with students in teaching methodology playing the role of online tutors for French language learners in Hong Kong. We examine here their perception of that telecollaborative project. After situating such exchanges within the framework of language teacher training, we show how the tutors' representation of verbal interaction may contradict the online communication in the project. Our analysis is based on reflexive texts written by tutors. Three main issues are to be found : the digital medium evokes for them virtuality and unreality ; physical distance means emotional distance ; and thirdly asynchronous interaction signifies in their mind no interaction.

## INDEX

**Mots-clés** : télécollaboration, formation des enseignants, interaction verbale, tutorat

**Keywords** : telecollaboration, teacher training, verbal interaction, tutoring

## AUTEUR

### CATHERINE MULLER

Catherine Muller Catherine Muller est maître de conférences en didactique du français langue étrangère à l'Université Stendhal - Grenoble 3 et membre de l'équipe Lidilem. Ses thématiques de recherche s'articulent autour des méthodologies d'enseignement des langues, de l'analyse des interactions didactiques, en présence ou à distance, et de la formation des enseignants de langues.

Courriel : catherine.muller9@gmail.com

Toile : <https://sites.google.com/site/catherinemuller9/>

Adresse : Laboratoire Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3, BP 25 - 38040 Grenoble cedex 9